

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ-
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Управление дошкольным образованием»
заочной формы обучения, группы 02021661
Мамаевой Елены Сергеевны

Научный руководитель
Доцент Панасенко К.Е.

Рецензент
заслуженный учитель
Российской Федерации
отличник народного просвещения
Заведующий МАДОУ д/с № 69
«Центр развития ребенка
«Сказка»» г. Белгорода
Кокунько Л.Я.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ-ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
1.1 Сущность понятия «социализация-индивидуализация»	9
1.2. Особенности процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	19
1.3. Модель управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	31
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ-ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
2.1. Анализ процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	39
2.2. Организационно-методический аспект управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы нашего исследования определяется активным интересом ученых и педагогов-практиков к проблеме социализации и индивидуализации растущего человека. Сегодня осознается необходимость освоения человеком общественных норм и правил поведения, которые формируют социально значимые качества, а также обеспечивают становление человеческой индивидуальности, его творческого начала (А.Г. Асмолов).

Социальная значимость проблемы социализации-индивидуализации детей дошкольного, в том числе и раннего возраста в дошкольной образовательной организации обусловлена требованиями общества к развитию индивидуальных способностей, особенностей ребенка в условиях дошкольной организации, целостному развитию личности ребенка, формированию умений детей проявлять индивидуальность в социуме.

В этой связи в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и в работах В.В. Абраменковой, Л.П. Бугевой, Е.Б. Весна, А.Н. Прониной, Д.И. Фельдштейна и др. основное внимание обращено на изучение проблемы целостной, гармоничной социализации-индивидуализации подрастающего поколения.

Во II главе п. 2.3. Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования отмечено, что содержание основной образовательной программы дошкольного образования должно быть направлено на «поддержку позитивной социализации и индивидуализации личности детей дошкольного возраста».

Содержание ключевых понятий для исследования – «социализация», «индивидуализация» - является объектом исследования философов, социологов, психологов и педагогов. В их исследованиях обращается внимание на такие составляющие этих процессов, как развитие образа Я подрастающего поколения (Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева, И.И. Чеснокова), саморегуляции, произвольности деятельности и поведения (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович),

стадиальность и целостность процессов социализации-индивидуализации (Е.Б. Весна, Д.И. Фельдштейн).

В педагогических концепциях и теориях воспитания понятие «социализация-индивидуализация» рассматриваются, как два самостоятельных процесса, с присущими ему целями, задачами, содержанием, но и как взаимосвязанные процессы, направленные на обеспечение развития целостной, гармоничной личности.

О.С. Газман, развивая идеи концепции педагогической поддержки, ребенка указывал, что гармоничное развитие ребенка обеспечивается за счет двух процессов – социализации – индивидуализации, где социализация способствует усвоению ребенком норм и способов поведения, принятых в том или ином обществе, а индивидуализация – становлению его индивидуальности, личности.

В исследовании М.В. Крухлет социализация-индивидуализация понимаются как основной путь развития личности ребенка, который он проходит в процессе своего онтогенетического развития.

В дошкольной педагогике взаимосвязь процессов социализации-индивидуализации рассматривается с позиции следующих направлений: изучение индивидуальности ребёнка-дошкольника в различных видах детской деятельности (С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Л.В. Коломийченко, М.В. Крулехт, Ю.Н. Рюмина, Л.Й. Сайгушева, Р.М. Чумичева и др.); развитие социализации-индивидуализации ребёнка в коллективных взаимоотношениях и разновозрастном взаимодействии (Е.Н. Герасимова, Е.А. Кудрявцева, Л.В. Лидак); развитие образа Я в игровой и трудовой деятельности (М.В. Корепанова, Е.И. Серебрякова, Т.А. Репина и др.). Несмотря на такое многообразие подходов и направлений в исследовании проблем целостной социализации-индивидуализации, до сих пор остаются не достаточно разработанными такие вопросы, как структура, механизмы, педагогические

условий целостности социализации-индивидуализации в дошкольных образовательных организациях.

Подтверждение этому является содержание основных образовательных программ дошкольного образования, реализуемых педагогических технологий, методов и приемов работы, которые не учитывают в процессе решения задач индивидуальные особенности, способности и возможности детей и не позволяют обеспечить целостность социализации-индивидуализации детей в условиях дошкольной организации.

Кроме того, актуальность проблемы исследования обусловлена важностью раннего возраста для дальнейшего психического здоровья и гармонического развития. В психолого-педагогических исследованиях Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Е.О. Смирновой и др. доказано, что в раннем возрасте закладываются основные качества личности ребенка, формируются представления об окружающей действительности, о самом себе, своих отношениях с окружающими.

Теоретическое обоснование и анализ практически дошкольного образования по проблемам социализации-индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации, позволил нам обнаружить ряд **противоречий**:

-между социальной значимостью проблемы формирования подрастающего поколения как полноправных членов общества и развития их индивидуальности и недостаточным вниманием педагогической науки и практики к ее решению;

-между необходимостью обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей раннего возраста и отсутствием организационно-методического обеспечения этого процесса.

Проблема исследования – каковы организационно-методические основы управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации?

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать организационно-методические основы управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Объект исследования – процесс социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования – организационно-методический аспект управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Гипотеза исследования заключается в ряде предположений:

-социализация-индивидуализация детей раннего возраста характеризуется несоответствием уровней социализации и индивидуализации, наличием неустойчивых связей между компонентами процесса социализации-индивидуализация;

-целостность социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации возможна при внедрении в образовательный процесс модели управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования поставлены следующие **задачи**:

1. Уточнить сущность понятий «социализация», «индивидуализация», «социализация-индивидуализация»;
2. Обосновать педагогические условия управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста;
3. Подобрать диагностический инструментарий для изучения процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста;
4. Выявить особенности социализации-индивидуализации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации.

5. Разработать организационно-методический аспект педагогической деятельности по управлению процессом социализации-индивидуализации детей раннего дошкольного возраста.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена исследованиями:

-проблем социализации-индивидуализации в философии (Э. Дюркгейм, Б.Д. Парыгин и др.); социологии (О.В. Василенко, В.П. Воробьев, О.С. Кон и др.); психологии (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.П. Бурева, Е.Б. Весна, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др.); педагогике (А.В. Мудрик, О.С. Газман, Н.Ф. Голованова и др.);

-процессов социализации-индивидуализации детей в период дошкольного детства (В.В. Абраменкова, О.А. Белобрыкина, Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, М.В. Корепанова, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, А.Н. Пронина, Д.И. Фельдштейн и др.).

Методы исследования:

-теоретические методы: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования;

-эмпирические методы: педагогический эксперимент (констатирующий этап), анкетирование, беседа, наблюдение.

-метод качественного и количественного анализа полученных результатов исследования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в уточнении сущности и содержания понятия «социализация-индивидуализация детей», в разработке модели управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Практическая значимость исследования состоит в организационно-методическом обеспечении реализации модели управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях

дошкольной образовательной организации; в разработке парциальной программы дошкольного образования «Я и мир вокруг меня», предназначенной для обеспечения процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста и расширяющей содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»; в возможностях внедрения результатов исследования в практику работы дошкольных образовательных организаций с детьми раннего возраста.

Апробация и внедрение результатов исследования: результаты исследования представлены в форме научных публикаций и участия в конференции: Международная научно - практическая конференция «Развитие современного образования: от теории к практике», научная работа «Процесс индивидуализации детей раннего возраста в условиях детского сада» (Чебоксары, 12 мая 2017); III Международная научно-практическая конференция «Приоритетные направления развития образования и науки», научная работа «Социализация детей раннего возраста» (Чебоксары, 9 ноября 2017); VI Международная научно-практическая конференция «Образование и наука в современных реалиях», научная работа «Педагогические условия социализации и индивидуализации детей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации» (Чебоксары, 25 сентября 2018); Международная научно-практическая конференция «Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве» (Белгород 22-23 ноября 2018).

База исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №52 г. Белгорода и Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №23 г. Белгорода.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ-ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1 Основные подходы к определению сущности понятий «социализация», «индивидуализация», «социализация-индивидуализация»

В настоящее время одной из актуальных проблем в теории и практике дошкольного образования является создание условий для проявления индивидуальности растущего человека, его творческого начала. Данные позиции мы находим в исследованиях А.Г. Асмолова, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн. Д.И. Фельдштейн писал, что в современной психолого-педагогической науке осознаётся важность присвоения человеком общественных норм, которые обеспечивают формирование значимых социальных качеств, а также обеспечивают становление человеческой индивидуальности, сохранение, проявление индивидуально-ценностного, неповторимого в человеке. (75).

Остановимся на анализе основных научных подходов к сущности ключевых для нашего исследования понятий – «социализация», «индивидуализация».

В общем понимании «социализация» рассматривается, как процесс присвоения социального, результатом которого является включение социального в структуру личности. Исследования понятия «социализация» находят свое отражение в философской, социологической, психологической и педагогической научной литературе.

Появление понятия «социализация» связано с возникновением социологии как науки и признанием человека, как социального существа (О. Конт).

Появление термина «социализация» в педагогике было обусловлено научными исследованиями данного понятия в философии и психологии.

Социализация – процесс многомерный, который имеет свои уровни, структуры, иерархии. Понятие «социализация» включает в себя такие категории, как «деятельность», «социальность», «индивидуальность», «субъектность», «коммуникативность», «креативность».

В философии понятие «социализация» рассматривается, как процесс формирования в течение жизни индивидуальных поведенческих патентов, ценностей, навыков, стандартов, установок и мотивов в соответствии с образцами, наиболее желательными и приемлемыми в данном обществе. Рассматривая социализацию, как двусторонний диалектический процесс, философы отмечают, что в процессе социализации индивид усваивает социальный опыт и активно воспроизводит систему социальных связей за счёт вхождения в среду.

Интересный подход к пониманию понятия «социализация» мы находим в работе В.А. Зеляниной (31). Под социализацией личности ученый понимала «процесс социального обучения, содержанием которого выступает усвоение системы знаний, ценностей и норм. Личность, приобретая социальный опыт, адекватна обществу по трем основным параметрам: она включена в многочисленные и многообразные общественные связи и отношения, несет в себе формы общения и способна к различным видам деятельности» (31).

В концепции социологов – Т. Лукман и П.Л. Бергер – социализация представляется, как процесс освоения личностью норм и ценностей общества (14). Социологи выделяют первичную и вторичную социализацию. Первичная социализация – это социализация, которой индивид подвергается в детстве и благодаря которой становится членом общества. Вторичная социализация – это каждый последующий процесс, который позволяет индивиду входить в новые сектора объективного мира его общества (14).

Исследование проблемы социализации личности представлено и в работах отечественных и зарубежных психологов (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейм, И.С. Кон, Ч.Х. Кули, В.С. Мерилин, А. Маслоу, Дж. Мид, Б.Д. Парыгин и др.).

В современной психологии сформировалось несколько подходов к интерпретации данного понятия:

- приспособление личности к существующему образу жизни;
- интеграция личности в социуме через освоение социальных ролей;
- самореализация и самоактуализация личности;
- овладение социальным поведением;
- приучение человека принимать произвольные автономные решения;
- процесс приобщения человека к достижениям человеческой цивилизации, процесс усвоения и воспроизводства общественного опыта;
- процесс и результат социального опыта;
- совокупность социальных и психологических процессов, которые обеспечивают усвоение системы знаний, норм и ценностей (58).

Теория социализации активно разрабатывалась Ч.Х. Кули в рамках концепции «зеркального Я», согласно которой итогом социализации является формирование представлений, трансформирующих самоощущения индивида в «социальные чувства» и являющиеся основой социальной организации (42).

Разрабатывая свою концепцию, Ч.Х. Кули утверждал, что процесс социализации человека основывается на следующих утверждениях:

- в процессе взаимодействия друг с другом люди способны представлять, как они воспринимаются другими людьми;
- люди способны осознавать характер ответных реакций других людей;
- люди развивают самоопределения, чувства гордости или подавленности в зависимости от того, какими им видятся представления других людей (42).

В работах Б.Д. Парыгина социализация рассматривается, как многогранный процесс, который включает в себя как биологические

предпосылки, так и само вхождение индивида в социальную среду и обеспечивает изменение и качественное преобразование человека, его всестороннее и гармоническое развитие (45).

В педагогических исследованиях (Ю.К. Бабанский, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонов и др.) понятие «социализация» рассматривается, как процесс вхождения человека в систему социальных отношений; как процесс приобретения человеком своих родовых качеств и позволяющий ему выступать в роли субъекта различных видов деятельности (50).

Один из ведущих исследователей процесса социализации А.В. Мудрик понятие «социализация» понимает, как развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни (50).

В работе А.Ф. Головановой представлено содержание понятия «социализация» с позиции структурного подхода, которое включает в себя:

- коммуникативный компонент включает в себя все многообразные способы и формы коммуникации и использование их в различных обстоятельствах деятельности и общения.

- познавательный компонент предполагает освоение определённого круга знаний об окружающей действительности, становление системы социальных представлений.

- поведенческий компонент это набор действий, моделей поведения, которые усваивает ребёнок.

- ценностный компонент представлен системой проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребёнка к ценностям общества (26).

В педагогике отмечается, что процесс социализации это не изолированное явление и отмечается, что он протекает при прямом и косвенном воздействии на него различных факторов: мегафакторы (космос,

планета, мир), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), мезофакторы (регион, город и пр.) (26).

В рамках нашего исследования особую актуальность приобретает понятие «дошкольная социализация». Данное определение мы находим в работах Н.А. Вальнер (22), А.В. Волохова (24).

Н.А. Вальнер рассматривает дошкольную социализацию, как «такое развитие, в ходе которого ребенок усваивает культурно-исторический опыт, семейные традиции, включающие в себя коммуникативные умения, умения оценивать собственную и совместную деятельность» (22). А.В. Волохов, разрабатывая концепцию социализации детей в условиях дошкольных учреждений, дошкольную социализацию понимал, как «диалектический процесс приобретения опыта социальных отношений и освоения новых ролей, происходящих в сферах деятельности, общения и самопознания путем узнавания, освоения, присвоения, обогащения и передачи опыта ребенком социального взаимодействия детей и взрослых» (24).

Таким образом, процесс социализации, ее компоненты, стадии и условия следует рассматривать в качестве сложного образования, которое оказывает серьезное влияние на развитие человека и его непосредственное самоизменение в процессе усвоения культурных элементов и их последующего воспроизводства. Условия жизни могут привести его к стихийности, а могут быть строго направленными на конкретный результат.

Проблема индивидуализации выступает одной из значимых проблем философии. «Индивидуализация» является способом бытия свободной целостной личности, неповторимой в своём самоосуществлении и способной к творчеству. Индивидуальность, по И.И. Резвицкому, взятая как целостная система, представляет собой особую форму бытия человека в окружающем мире, обществе (63).

Э.В. Сайко изучала понятие «индивидуализация» с позиции взаимодействия социализации и индивидуализации и отмечала, что «выступая

необходимым условием социализации, индивидуализация сохраняет континуальность целостного процесса индивидуализации-социализации, образуя интеграцию формируемых характеристик Я, становление Я-концепции» (66).

В психологии понятие «индивидуализация» рассматривается через категории «личность», «индивид», «индивидуальность» и раскрывается в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А. Маслоу, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и др.

Так, например в исследовании Д.И. Фельдштейна, понятие «индивидуализация» рассматривается, как накопление индивидом определенного потенциала и приобретение возможностей его реализации (75).

А.В. Петровский индивидуализацию интерпретирует, как процесс, определяющий ход развития индивида, открытие и утверждение Я-концепции (59).

Индивидуализация, как целостный системный процесс творческого преобразования опыта социализации в индивидуально-психологический, понимается в работах Б.Г. Ананьева (3).

В педагогической науке понятие «индивидуализация» идентично трактовке индивидуализации обучения, индивидуального подхода в обучении.

И.Е. Белогорцева выделяет следующие подходы к определению понятия «индивидуализация», наиболее распространенные в педагогической науке (10):

-индивидуализация - процесс целостного изучения индивидуальности как основы воспитания и обучения (К.А. Альбуханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, Г.Н. Бросалина, В.П. Вахтеров, М. Монтессори, Р. Штейнер);

-индивидуализация как процесс возбуждения и развития заложенных в ребенке природных задатков, потенциальных «внутренних сил» при создании определённых условий (Г.Адлер, Г.Ю. Айзенк, А.В. Дистервег, И.Г. Песталлоци, Ж-Ж Руссо);

-индивидуализация как организация учебного процесса (К.Ю. Бабанский, Б.Н. Алмазов, В.И. Загвязинский, В.М. Монахов, В.А. Орлов, И.Э. Унт, В.Д. Шадриков);

-индивидуализация как метод, средство воспитания и обучения, преподавания (М.К. Акимова, В.А. Аникеев, Г.П. Антонова, М.М. Анцибор, Д.Н.Богословский, Т.Н. Жданова, СИ. Зубов, И.П. Ильинская, Н.В. Костюкович);

-индивидуализация как принцип реализации программ, концепций, систем воспитания и обучения (Л.В. Байбородова, А.К. Байметов, О.С. Гребешок, Дж. Дьюи, Л.В. Занков, П.Ф. Каптерев, Е.А. Климов, М.А. Ковальчук, Ю.А. Самарин, К.Д. Ушинский) (10).

В современных концепциях воспитания О.С. Гребенюка, М.А. Ковальчука и др. термин «индивидуализация» приобретает новый смысл и трактуется как субъектный подход, включающий несколько иное содержание в отличие от традиционного обозначения индивидуального подхода.

В дошкольной педагогике существуют исследования, раскрывающие отдельные аспекты проблемы развития индивидуальности применительно к дошкольному возрасту, а именно: проявление индивидуальности в творческой деятельности (А.В. Антонова, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова и др.). Усилился интерес исследователей к проблеме развития индивидуальности в познавательной, трудовой, речевой, изобразительной видах деятельности дошкольников (С.А. Козлова, М.В. Крулехт и др.) (40).

Индивидуализация дошкольника во многих исследованиях раскрывается через призму социализации. Именно в усвоении социального опыта и «культурного» достояния человечества многие исследователи усматривают: путь к собственному Я (К.А. Абульханова-Славская и др.); усиление личностного начала (А.В. Мудрик, Л.И.Новикова); осознание собственной уникальности и неповторимости (Ш.А. Амонашвили, С.А. Козлова и др.) (36).

В отечественной педагогике выделяют основные компоненты индивидуализации:

- авторское отношение человека к себе и своему окружению, миру человеческой культуры;
- задатки и способности;
- социально-культурный опыт индивидуума;
- нравственная направленность;
- творческая активность.

Получается, что индивидуализация ребенка – это самореализация и его развитие в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, процесс, в котором содержатся все условия для развития воли и ответственности. Самореализация – не потакание собственным капризам. Это умение анализировать, размышлять над своими многочисленными желаниями, интересами, соотнесение их со своими «могу – не могу», «можно - нельзя», умение выбирать направление действия, поступать вопреки другим мнениям.

На основе анализа работ Т.М. Ковалёвой, можно выделить следующие условия, которые влияют на индивидуализацию личности:

-индивидуально-психологическая сторона - отражает специфику функционирования психических процессов, свойств, состояний и образований, которые обеспечивают первичное отражение и осознание личностью воздействий окружающей действительности (направленность, темперамент, характер и способности);

-мировоззренческая сторона - отражает общественно значимые качества личности и особенности, позволяющие занимать достойное место в обществе;

-социально-психологическая сторона - совокупность проявлений индивидуально - и социально-психологических качеств личности, отражающих типичное ее поведение в общении и взаимодействии с другими людьми (34).

Индивидуальность ребёнка проявляется в акте деятельности. В работах, Е.А. Кудрявцевой, Ю.А. Мичуриной, Т.Н. Тарабариной выделены основные

взаимосвязанные критерии индивидуальности ребёнка старшего дошкольного возраста как субъекта трудовой деятельности. Исследователи рассматривают их в триединстве компонентов индивидуализации:

-когнитивно-деятельностного, включающего компетентность и произвольность;

-эмоционально-оценочного, предполагающего самооценку и инициативность;

-творческого, включающего самостоятельность и креативность (41).

Таким образом, исходя из обозначенных компонентов и условий индивидуализации, можно сделать вывод, что это процесс порождения и рефлексии ребенком собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты как следствие своей целенаправленной деятельности.

В психологии и педагогике социализация и индивидуализация рассматриваются, с одной стороны, как два самостоятельных (но не противопоставленных, не противоположных друг другу) процесса, имеющих специфичные цель, задачи, содержание, с другой стороны, как взаимосвязанные процессы. Изучение проблемы взаимосвязи процессов социализации и индивидуализации в педагогике обусловлено требованиями, установками общества и государства и отражено в различных педагогических подходах, концепциях, теориях воспитания и обучения.

По сути, социализация-индивидуализация является необходимым, неразрывно взаимосвязанным компонентом единого процесса социально-личностного развития, определённый уровень которого порождает самодетерминацию, самоуправление личности, сознательно организующей свою собственную жизнь, а значит, и определяющей в той или иной мере своё собственное развитие (41).

Н.В. Голованова отмечала, что процесс социализации-индивидуализации, являясь процессом самостоятельного выстраивания ребёнком своего социального опыта, протекает одновременно и как процесс усвоения социального опыта, и как процесс самопознания, самоопределения. Социальные факторы всегда индивидуально воспринимаются ребёнком. Индивидуальный уровень социализации ребёнка в значительной мере зависит от усвоения им социальных установок и одновременного формирования самопознания и самооценки (26).

В педагогике процесс социализации-индивидуализации рассматривался в общем русле исследований развития целостной, гармоничной личности. В этике проблема целостности человека обрела своё значение в связи с гармоничным её совершенствованием на пути достижения нравственных идеалов. Разработкой основ гармонично развитой личности занимались С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, Ю.В. Согомонов, А.И. Титаренко, В.Н. Шердаков, А.Ф. Шишкин (4).

Для современной системы образования гармонизация процесса социализации-индивидуализации ребенка является одной из приоритетных задач. Под гармонизацией социализации-индивидуализации понимается диалектическое единство рассматриваемых процессов, при котором происходит их взаимодействие, взаимообогащение, в результате чего каждый из процессов способствует эффективному развитию другого.

Итак, исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что две стороны процесса социального развития приводят каждый к своему конечному результату: социализация – к формированию Я-социального, внешнего, а индивидуализация – Я-сущностного, внутреннего, индивидуального. Если Я-социальное означает "Я для других и в других", то Я-сущностное – это "Я для себя и в себе". Вместе с тем следует подчеркнуть, что становление индивидуальности человека невозможно вне общества, вне взаимодействия с другими людьми, вне реалий общественных отношений. Человек становится

"Я" через "Ты". Это говорит о том, что личность в процессе социализации приобретает свою индивидуальность, происходит развитие процесса индивидуализации (4).

Таким образом, теоретический анализ научной литературы к определению сущности основных, ключевых для нашего исследования понятий – «социализация», «индивидуализация», «социализация-индивидуализация» позволяет сделать следующие выводы:

- содержание понятий «социализация», «индивидуализация», «социализация-индивидуализация» являются объектом исследования таких областей научного знания, как философия, социология, психология и педагогика;

- отмечается тесная взаимосвязь и взаимозависимость понятий «социализация» и «индивидуализация»;

- социализация-индивидуализация является результатом освоения содержания социализации и индивидуализации, которые позволяют личности понимать, осознавать и реализовывать себя как субъекта.

1.2 Особенности процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации

Ранний возраст является периодом первоначального становления личности как собственной индивидуальности. Данный период особенно важен для развития личности ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал, что ранний возраст сензитивен во всем. Именно в этот период развития ребенка исключительно зависимо от социальных условий его жизни. Значительное количество современных детей до трех лет находятся в зоне риска. Речь идет о психическом, социальном, нервно-психическом неблагополучии в развитии. Нарушение развития проявляется в период интенсивного формирования

высших психических функций и влияют на дальнейшую социальную адаптацию ребёнка, а значит на качество его жизни в целом.

Обратившись к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, мы можем отметить, что основные требования стандарта связаны, в первую очередь, с психическим и физическим здоровьем ребенка раннего возраста. Во главу угла ставится личность ребенка, его способности и возможности; его желания и отношения. Перед педагогами стоит задача пересмотра приоритетов профессиональной деятельности: ориентация не на систему знаний, умений и навыков, усвоенных ребенком, а на формирование у детей умений быстро адаптироваться к новым ситуациям, проявлять гибкость, налаживать социальное партнерство и эффективные коммуникации, находить решения сложных вопросов, используя разнообразные источники информации. В свою очередь, формирование обозначенных качеств личности ребенка, возможно только при условии его позитивной социализации (83).

В психологической литературе выделяют возрастные закономерности социально-индивидуального развития ребёнка раннего возраста в зависимости от освоения им той или иной позиции. Так, в раннем возрасте ребёнок осуществляет первый этап ознакомления с окружающим человеческим миром, фиксируя своё новое социальное положение, выделяя своё "Я", при этом осознавая свою "самость", ребенок ставит себя в позицию субъекта. С этого возраста определяет отношения с ребёнком уже не само общество, но и он, осознав своё "Я" начинает всё более активно вступать в отношения со взрослыми и сверстниками, то есть другими людьми. Далее ребёнок раннего возраста стремится примерить себя к другим; он присваивает социальный опыт, социально зафиксированными действиями, способами поведения, их социальной сущностью, которая и определяет развитие его социализации-индивидуализации (40).

Рассматривая процесс социализации-индивидуализации в раннем возрасте необходимо отметить, что важным механизмом выступает подражание, которое формируется на основе ранее сложившейся привязанности к близким людям. «Отсутствие взрослого в качестве объекта привязанности предельно ограничивает возможности социализации – воспроизведения ребенком социально значимых эталонов поведения» (58). При исследовании генезиса социального поведения ребенка раннего возраста следует помнить, что дети своим родителям подражают чаще, чем остальным взрослым, так как они являются постоянным источником различных эмоций и контакт с ними наиболее интенсивен и продолжителен. Кроме того, ребенок раннего возраста лучше определяет формы поведения тех людей, которые вызывают у него состояние эмоционального возбуждения: радость, гнев, неуверенность в себе или страх. Качественная характеристика подражания ребенка в этот период жизни имеет зависимость и от уровня его когнитивного развития, и от характера социального подкрепления попыток подражания тем или иным формам поведения (58).

Одним из средств социализации-индивидуализации в этом возрасте становится наблюдение, но только в том случае, если оно будет сопровождаться дополнительными знаками (положительными или отрицательными) со стороны родителей. Запреты, как важный регулятор поведения ребенка раннего возраста, достигают своей цели лишь при наличии положительного, внимательного и вдумчивого отношения со стороны взрослых, которые избегают к тому же проявлений агрессивности.

Необходимо помнить, что основные структуры личности закладываются в первые годы жизни, а значит, на семью и дошкольные учреждения возлагается особая ответственность по воспитанию личностных качеств у подрастающего поколения.

В свою очередь, дошкольная образовательная организация как социально-педагогическая система входит в состав социального института образования и,

является его начальным этапом, она выделяет проблемы развития и воспитания ребенка и решает вопросы ранней социализации-индивидуализации детей. Социальное воспитание - одно из направлений современного дошкольного образования. По своей сути образовательная среда дошкольной образовательной организации социальна. Люди, которые непосредственно окружают ребенка раннего возраста в его жизни играют важную роль. Это родители ребенка, педагоги, сверстники. Детский сад, наполненный самыми разными предметами, вещами, которые созданы руками человека и его замыслом, при правильной её организации педагогами, непосредственно влияет на активизацию социального познания ребенка, обеспечивая раскрытие индивидуальности детей.

С целью управления процессом социализации-индивидуализации современная практика дошкольного образования реализует положение о том, что в каждой дошкольной образовательной организации необходимо создавать условия для полного социального развития детей раннего возраста: давать ребенку возможность проявлять социальную мотивацию, проявлять способность самостоятельного выбора стиля поведения, совершенствовать личные отношения с окружающими. Но при всех самых замечательных условиях, созданных в детском саду, дошкольное образовательное учреждение лишь дополняет воспитание, получаемое ребенком в семье (58).

Приоритетным фактором в воспитании и развитии ребенка раннего возраста, в приобретении им социального опыта является семья (как один из институтов социализации). Ребенок в семейном окружении стремится к общению, у него формируется первый социальный опыт, ребенок учится социальному ориентированию. Признание приоритета семейного воспитания трактует новое отношение к семье и подбора новых форм работы с семьями со стороны дошкольной организации. Вот почему одна из основных задач педагогов детского сада - это создать полноценное социальное сотрудничество в триаде “педагог-дети-родители” (58).

Педагог должен так организовать совместную деятельность с детьми раннего возраста, чтобы она была направлена на проявление их познавательной активности и самостоятельности, развитие способностей. Процесс позитивной социализации-индивидуализации личности ребенка раннего гармонично сочетается с такими видами детской деятельности как двигательная, игровая, познавательно-исследовательская, продуктивная, художественно-эстетическая. Важно, чтобы в процессе совместной деятельности с педагогом ребенок учился присваивать не только нравственные, этические нормы, но и овладевал способами действий, стремился к управлению своей деятельностью.

Такой подход обеспечивает разностороннее развитие. Таким образом, современные подходы к управлению процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста направлены не только на формирование определенной суммы знаний, умений и навыков, но и на развитие основных качеств личности ребенка раннего возраста, формирование его общей культуры и социальную адаптацию в обществе.

Для характеристики процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста, необходимо проанализировать основные особенности становления личности ребенка раннего возраста.

Ранний возраст, охватывающий период от одного года до трех лет, согласно данным отечественных исследователей, характерен переходом от предметно-манипулятивной к непосредственно предметной деятельности, то есть к освоению предметного мира с использованием общественно выработанных способов употребления предметов, подчиняющегося к тому же определенным правилам, усвоение которых и создает основу для формирования игры. Общение со взрослыми становится еще более сложным, эмоциональное содержание его расширяется и дифференцируется, теперь оно отражает уже не столько потребность во внимании, сколько отношение к процессу практического взаимодействия со взрослым. Потребность в контакте со взрослым, как одним из необходимых условий усвоения ребенком раннего

возраста социального опыта, является важнейшим приобретением раннего возраста, которое выступает в контексте предметной деятельности как важный фактор становления познавательной деятельности (активности) ребенка и общения со сверстниками. Кроме того, ряд авторов указывает, что именно в этом возрасте начинается формирование самосознания и развивается первичная способность к эмпатии (58).

В раннем возрасте изменяется социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение с взрослыми на данный момент становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка. Педагог является не просто источником предметов и союзником в манипуляциях детей, но участником его деятельности, при этом являясь образцом для подражания. В раннем возрасте протекает интенсивное психическое становление ребенка по нескольким линиям, важнейшими среди которых, являются предметная деятельность, произвольное поведение, речь, начало символической игры, общение со сверстниками, самосознание. Главная возрастная особенность этого периода является ситуативность, которая заключается в зависимости поведения и психики ребенка раннего возраста от ситуации, которую он воспринимает (58).

В начале данного возрастного этапа манипуляции ребенка с предметами приобретают специфический характер. Ребенок копирует движения взрослого с определенными предметами и начинает переносить усвоенные действия на другие предметы и ситуации. На втором году жизни происходит интенсивное овладение орудийными предметами действий. Ранний возраст является периодом, на котором происходит становление первичных форм наглядно-действенного мышления, они возникают в процессе смены ручных операций на орудийные. При освоении орудийных действий с предметами выделяются наиболее важные и общие признаки, которые приводят к формированию обобщений, приобретающих характер понятий (58).

Становление речи, которое наиболее быстро происходит в раннем возрасте, перестраивает все психические процессы ребенка. Речь возникает и первоначально развивается в онтогенезе как средство общения со взрослыми. Далее речь становится средством мышления и овладения собственным поведением. Между довербальным периодом и периодом разговорной речи находится этап автономной детской речи, который приходится на начало второго года жизни (53). Речь ребенка этого возраста отличается от взрослых слов и по звучанию и по значению. В середине второго года происходит «речевой подрыв», проявляется который в быстром нарастании словаря и повышении интереса ребенка к речи. На третьем году жизни происходит интенсивное освоение грамматических структур языка. Овладение грамматической структурой языка позволяет ребенку раннего возраста выражать словами такие отношения предметов, которые не представлены в наглядной ситуации.

Становление произвольного поведения является одной из важных линий развития личности ребенка раннего возраста. Осознанность и произвольность поведения освобождают маленького ребенка от давления воспринимаемой ситуации и от собственных стереотипов. Речь является главным средством произвольного поведения. Первой формой произвольного поведения является выполнение речевых инструкций взрослого. В случае если происходит выполнение речевых инструкций, поведение ребенка раннего возраста определяется не воспринимаемой ситуацией, а словом взрослого (53).

В раннем возрасте происходит разделение предметно-практической и игровой деятельности детей. На втором году жизни игра детей имеет процессуальный характер: игровые действия носят однократный характер, не связанный между собой. Ребенок раннего возраста еще не осознает, что он играет: он просто манипулирует с предметами. Развитие игровых замещений происходит в совместной игре маленького ребенка со взрослыми. Этот процесс можно характеризовать как переход разделенного действия со взрослым

в индивидуальное действие ребенка, в процессе которой ребенок находит новый способ действия с предметами и изобретает свои собственные способы замещения. Между третьим и вторым годом жизни характер игры детей существенно меняется: повышается игровая мотивация, претерпевает изменения структура игровых действий, начинает активно формироваться воображение детей.

Потребность ребенка раннего возраста в общении со сверстником формируется на протяжении всего раннего детства. Становление потребности в общении со сверстниками проходит несколько этапов. На втором году жизни у детей формируется внимание и развивается интерес друг к другу. К концу второго года жизни можно увидеть стремление ребенка привлечь к себе внимание сверстника и показать ему свои достижения и успехи. Общение детей друг с другом в раннем возрасте носит характер эмоционально-практического взаимодействия. Важнейшая роль в процессе становления общения со сверстниками принадлежит взрослому. Наиболее действенным путем воздействия взрослого на контакты детей является организация субъектного взаимодействия между ними (17).

К трем годам резко повышается стремление к независимости от взрослого и самостоятельности, что находит свое отражение в кризисе трех лет. Этот период внешне обычно выражается в негативизме, упрямстве, строптивости, своеволии ребенка в общении с близкими взрослыми. Новое видение «Я» через форму своих достижений дает начало бурному формированию детского самосознания. Формирование системы «Я», где точкой отсчета является достижение, которое оценивается окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству (17).

Данные возрастные характеристики необходимо учитывать при создании условий для развития процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста, а в случае успешного становления возрастных особенностей, процесс вхождения ребенка в мир социума будет более благоприятным и успешным.

Игра выступает средством социализации дошкольников, она является ведущей деятельностью детей раннего дошкольного возраста.

Как показали работы Н.Я. Михайленко, Р.И. Жуковской, детская игра - форма включения ребёнка в жизнь взрослых, главнейший источник формирования сознания ребёнка раннего возраста, его произвольности в поведении, это особая форма моделирования отношений между взрослыми, которые фиксируются в правилах определённых ролей. При этом отмечается, что результатом проигрывания ролей в игровой деятельности является не только выявление индивидуальности, но и становление индивидуального опыта и самостоятельности — опыта переживания, проживания, опыта означивания и осмысления. Игра направлена на выделение в сознании ребёнка раннего возраста социально-принятых этических правил поведения и их осмыслению. С помощью игры ребенок присваивает различные нормы и они становятся личностно значимыми для ребенка. Предметно-игровая деятельность является мощным средством индивидуализации детей раннего возраста, так как в ней происходит осознание своей индивидуальности и субъектности. Она способствует возникновению ряда новообразований: стремления к самопознанию, самоутверждению, самосовершенствованию, формированию самооценки (48).

Исследователями установлено, что посредством соответствующей организации предметно-игровой деятельности (Р.И.Жуковская, О.В. Солнцева) в раннем возрасте возможно и своевременно формирование нравственных отношений; протекают поступательные сдвиги от личных побуждений к мотивам общественного порядка; отмечается определённая самостоятельность и активность детей в процессе усвоения нравственных норм (71).

Для становления процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста особую роль играет усовершенствование самостоятельности детей в предметно – игровой деятельности и самообслуживании.

Познавательная деятельность в раннем возрасте также является средством социализации-индивидуализации, которая формируется в результате предметно-игровой деятельности. Таким образом, предметно-игровая деятельность становится естественным состоянием, потребностью детского организма, выступает средством общения и совместной деятельности детей раннего возраста. Игра формирует тот доброжелательный эмоциональный фон, на фоне которого все психические процессы протекают более активно. В предметно-игровой деятельности ребенок раннего возраста выявляет свои индивидуальные особенности и приобретает новый социальный опыт.

Работая с детьми группы раннего возраста, следует придерживаться следующих правил:

1) Правило первое. Не предлагайте детям для постоянного пользования игрушки, с которыми проводили игровые ситуации, чтобы у них не пропал интерес к ним;

2) Правило второе. Во время игры ребенка раннего возраста не должны отвлекать посторонние предметы. Все лишнее убираем из поля зрения малыша;

3) Правило третье. Пусть игры будут достаточно простыми и совсем короткими. Даже 5 минут вполне достаточно! (10).

Основная задача предметно-игровой деятельности в период раннего развития — формирование эмоционального контакта. Ребенок должен увидеть в педагоге доброго, готового всегда прийти на помощь человека (как мама) и интересного партнера в игровой деятельности. Эмоциональное взаимодействие возникает на основе действий, которые сопровождаются улыбкой, интонацией, при проявлении заботы к каждому ребенку. Первые игры должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием. Взрослый всегда выступает инициатором игр. Игровые ситуации подбираются с учетом игровых возможностей детей, места их организации. Игры, направляемые педагогом, формируют у детей умение правильно

оценивать общественные явления, воспитывают определённое отношение к этим явлениям и положительные черты характера.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что уровень социализации-индивидуализации детей раннего возраста можно определить с помощью показателей, разработанных Антоновой Т.В.:

- умение ребенка раннего возраста взаимодействовать с окружающими (общительный, вступает в контакт со сверстниками или же замкнутый, склонный к конфликтам ребенок);
- умение ребенка следовать элементарным нормам и правилам (в процессе предметно-игровой деятельности);
- комфортность пребывания ребенка раннего возраста в микро-социуме (5).

Эти показатели социализации-индивидуализации отражают особенности становления личности ребенка раннего возраста, учитывают основные психологические характеристики и особенности процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста.

Итак, в контексте оценки процесса психического развития, ранний возраст характеризуется переходом к предметной деятельности, к речевым коммуникациям, стимулирующим познавательную активность, усложняющим и дифференцирующим эмоциональную сферу ребенка в процессе его общения со взрослым, которое приобретает характер сотрудничества. Последнее наряду с формированием первоначальных проявлений самосознания («автономизация», «самость», «обособленность своего Я») может рассматриваться как центральное новообразование, отражающее содержание процесса социализации-индивидуализации на данном возрастном этапе.

Таким образом, при обеспечении процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста необходимо учитывать основные особенности становления личности ребенка раннего возраста, его новообразования. Процесс социализации-индивидуализации в период раннего

онтогенеза обнаруживается во взаимосвязи самосознания и морального поведения ребенка; идентификации и обособления; влиянии эмоций, чувств детей на отношение к другим людям и моральное поведение ребёнка.

1.3. Модель управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации

Прежде чем перейти к описанию модели управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации, уточним сущность основных понятий – «моделирование», «модель».

В настоящее время в основе получения научного знания, изучения объекта исследования, в проведении различных исследований лежит метод моделирования. В исследовании Е.В. Сиявской «Моделирование как метод научного познания» (67) отмечено, что «моделирование стало обязательным элементом и социальных, и педагогических, и методических исследований» (67).

В Большом Российском энциклопедическом словаре мы находим следующее определение понятия «моделирования» - «исследование каких-либо реально существующих предметов или явлений и конструируемых объектов путем построения и изучения их моделей» (12).

Главным преимуществом моделирования является целостность представления информации.

Моделирование как объективная и универсальная процедура широко применяется в педагогической науке и представлено в форме моделей.

В словаре русского языка С.И. Ожегова под моделью принято в узком смысле понимать «образец какого-либо изделия или какого-нибудь сооружения» (52).

В Большом Российском энциклопедическом словаре модель рассматривается в более широком значении – «любой образец, аналог (мысленный или условный; изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя» (12).

Уточняя сущность понятия «модель» В.И. Беляев указывал, что «модель – это образец оригинала, а не его точная копия, иначе моделирование потеряет свой всякий смысл. Она как бы концентрирует представления о чем-либо и создает возможность подготовиться к возможным изменениям и нестандартным ситуациям» (13).

На рис. 1.1 представлена разработанная нами в рамках исследования модель управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Разработанная нами модель управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации представлена четырьмя взаимосвязанными блоками - целевой, методологический, содержательный, результативный.

В целевом блоке сформулирована основная цель: создание условий для обеспечения позитивной социализации-индивидуализации детей раннего возраста в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и социальным миром.

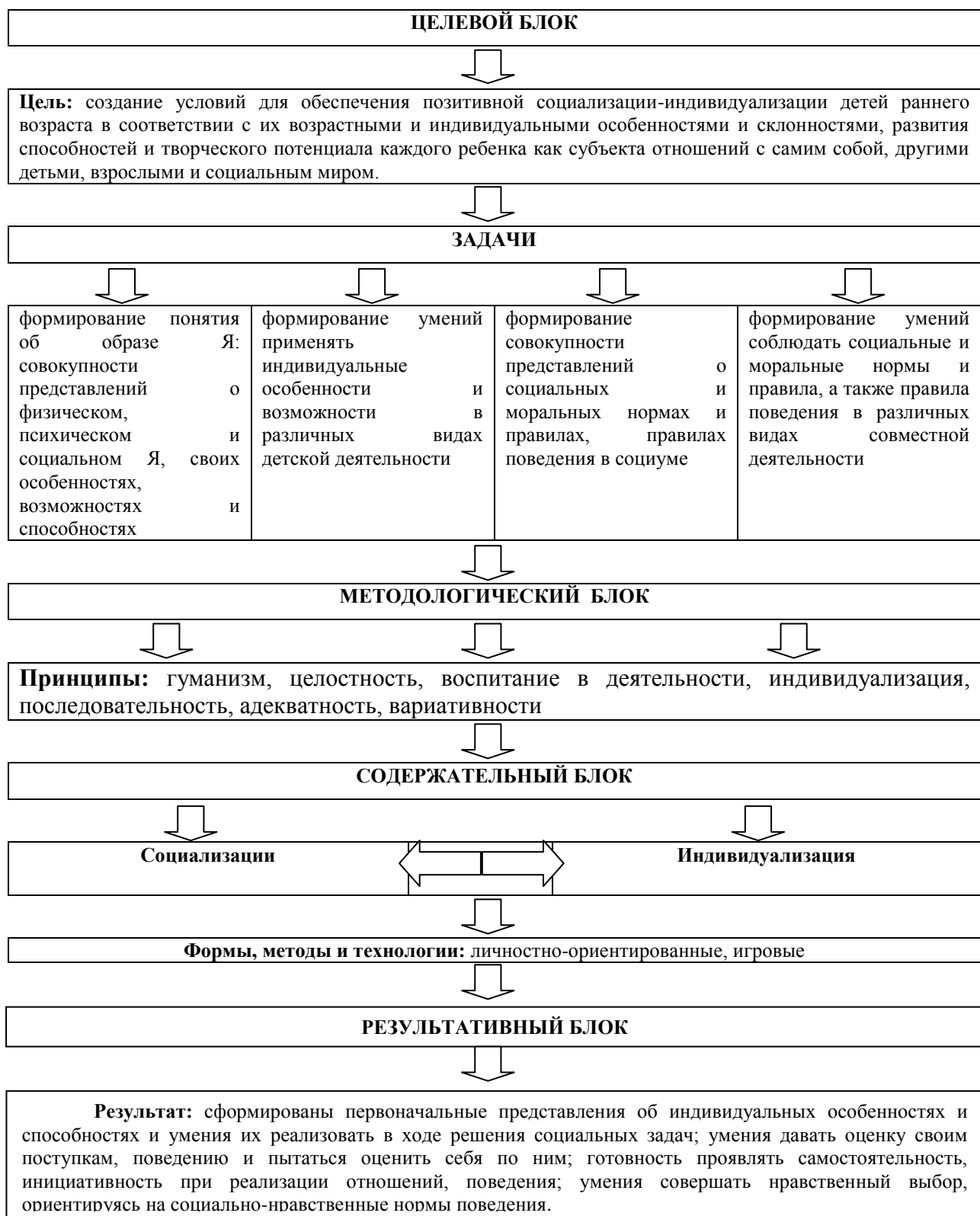


Рис.1.1 Модель управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной организации

Исходя из целей были актуализированы следующие задачи обеспечения процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста:

- формирование понятия об образе Я: совокупности представлений о физическом, психическом и социальном Я, своих особенностях, возможностях и способностях;

- формирование умений применять индивидуальные особенности и возможности в различных видах детской деятельности;

- формирование совокупности представлений о социальных и моральных нормах и правилах, правилах поведения в социуме;

- формирование умений соблюдать социальные и моральные нормы и правила, а также правила поведения в различных видах совместной деятельности.

Второй - методологический блок – включает в себя основные принципы, положенные в основу обеспечения процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста. Среди которых – принцип гуманизма, принцип целостности, принцип воспитания в деятельности, принцип индивидуализации, принцип последовательности и систематичности, принцип активности, принцип вариативности. Перейдем к описанию содержания данных методологических принципов.

1. Принцип гуманизма предполагает рассматривать ребенка, как главную ценность в системе человеческих отношений, создание условий для свободного выбора ребенком вида деятельности, ориентацию образовательного процесса в дошкольной организации на активную позицию ребенка, на обеспечение его самостоятельности и инициативности в различных видах детской деятельности.

2. Принцип целостности обеспечивает целостность процесса социализации – индивидуализации, его структурно-содержательных элементов, взаимосвязь между педагогическим взаимодействием и воздействием, между формируемыми представлениями ребенка и их реализации в различных видах детской деятельности как самостоятельной, так и совместной.

3. Принцип воспитания в деятельности строится на положении о единстве личности и деятельности и обеспечивает взаимосвязь социализации и индивидуализации в различных видах детской деятельности, в которой ребенок выступает как объект, так и субъект.

4. Реализация принципа индивидуализации предполагает учет особенностей процесса социализации-индивидуализации ребенка при проектировании индивидуальной траектории развития.

5. Принцип последовательности и систематичности направлен на обеспечение поэтапного достижения целостности социализации-индивидуализации детей, перехода от отдельных знаний, представлений, отношений к их взаимосвязанности, от представлений ребенка о взаимосвязях социализации и индивидуализации к их практической реализации.

6. Принцип активности предполагает создание условий для стимулирования у детей желания приобретать социальные знания и представления, опыт, вырабатывать индивидуальный стиль жизнедеятельности.

7. Принцип вариативности ориентирован на создание и использование в работе с детьми различных ситуаций, заданий, которые способствуют проявлению социальных и индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

Третий блок модели – содержательный, представлен двумя компонентами – социализацией и индивидуализацией.

Представления о социальных нормах, правилах поведения у ребенка формируются в процессе взаимодействия с другими людьми. Взаимодействуя со взрослыми и сверстниками ребенок учится понимать и осознавать отношение к другим, последствия таких отношений; осуществлять нравственный выбор; подчинять свои действия, желания и действиям других. Показателем социализации выступают последствия социального поведения как для самого ребенка, так и для других.

Индивидуализация направлена на структурирование образа Я ребенка, а также выявление его индивидуальных возможностей и особенностей. Говоря об индивидуальных возможностях ребенка, А.Н. Пронина в своем диссертационном исследовании вводит понятия «реальные индивидуальные возможности» и «потенциальные индивидуальные возможности» (58).

Под реальными возможностями ребенка А.Н. Пронина рассматривает качества, действия, умения, навыки и опыт деятельности, которыми обладает конкретный ребенок с учетом его возрастных, индивидуальных особенностей и которые применяет в повседневной жизни. Потенциальные возможности, по мнению А.Н. Прониной, ребенком не осознаются, но проявляются в присутствии взрослого или с помощью него (58).

Обогащение содержания индивидуализации происходит в процессе совместной деятельности и в общении со взрослыми и сверстниками. В этих ситуациях ребенок видит результаты реализации своих особенностей и находит подтверждение своей деятельности в лице других людей.

Осознание ребенком своих индивидуальных особенностей вызывает у него как положительные, так и отрицательные переживания. Результатом обогащения и конкретизации содержания индивидуализации является образ Я ребенка.

Общеизвестно, что целостность любой системы определяется наличием связей, отношений между элементами этой системы, которые и обеспечивают данную целостность. В отношении процесса социализации-индивидуализации, целостность обеспечивается за счет наличия взаимосвязей между структурными компонентами социализации и индивидуализации.

Взаимосвязи между социализацией и индивидуализацией осуществляется с помощью активизации действий по образованию связей в структурных его компонентах:

-внешние компоненты представлены действиями педагога, который обеспечивает формирование, преобразование, активизацию у ребенка представлений о взаимосвязях между социальным и индивидуальным;

-внутренние компоненты обусловлены реакцией ребенка на действия педагога, его индивидуальные особенности, способности, возможности.

Таким образом, образование взаимосвязей между социализацией и индивидуализацией возможно в том случае, если действия педагога будут выстроены с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

Работа по обеспечению процесса социализации-индивидуализации включает комплекс методов, форм и технологий, направленных на преодоление выявленных у ребенка нарушений процесса социализации-индивидуализации.

К основным методам и приемам работы по обеспечению процесса социализации-индивидуализации относятся:

-методы, направленные на формирование у ребенка первоначальных представлений об обществе и образе Я. К данной группе методов, принято относить беседу, объяснение, рассказ, чтение художественной литературы, вопросы, пример, анализ проблемных ситуаций;

-методы, обеспечивающие формирование у ребенка первоначальных умений устанавливать взаимоотношения с окружающими его людьми в различных видах детской деятельности, а также первоначальных умений совершать нравственные поступки. К ним относят упражнения, педагогическую оценку, разъяснение, педагогическое требование, анализ ситуации;

-методы формирования у ребенка первоначальных умений, связанных с установлением взаимосвязи между компонентами социализации и индивидуализации и умений оперировать ими в различных видах детской деятельности. Это разъяснения, упражнения, анализ ситуаций и пр.;

-методы коррекции нарушений процесса социализации-индивидуализации. Данная группа методов предполагает совместную работу

воспитателя и педагога-психолога и включает в себя игротерапию, психогимнастику, арт-терапию и пр.

Для решения задач обеспечения процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста используются разнообразные виды детской деятельности, среди которых, важное место отводится игре.

Четвертый блок модели – результативный – представлен совокупностью социально-психологических характеристик ребенка, которые обеспечивают устойчивый процесс социализации – индивидуализации детей раннего возраста: сформированы первоначальные представления об индивидуальных особенностях и способностях и умения их реализовать в ходе решения социальных задач; умения давать оценку своим поступкам, поведению и пытаться оценить себя по ним; готовность проявлять самостоятельность, инициативность при реализации отношений, поведения; умения совершать нравственный выбор, ориентируясь на социально-нравственные нормы поведения.

Таким образом, разработка модели управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста будет обеспечивать создание условий для обеспечения позитивной социализации-индивидуализации детей раннего возраста в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и социальным миром.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ научной литературы к определению сущности основных, ключевых для нашего исследования понятий – «социализация», «индивидуализация», «социализация-индивидуализация» позволил нам отметить, что содержание понятий «социализация», «индивидуализация», «социализация-индивидуализация» являются объектом исследования таких областей научного знания, как философия, социология, психология и

педагогика; обозначить тесную взаимосвязь и взаимозависимость понятий «социализация» и «индивидуализация»; определить социализацию-индивидуализацию, как результат освоения содержания социализации и индивидуализации, которые позволяют личности понимать, осознавать и реализовывать себя как субъекта.

Для обеспечения процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста необходимо учитывать основные особенности становления личности ребенка раннего возраста, его новообразования. Процесс социализации-индивидуализации в период раннего онтогенеза обнаруживается во взаимосвязи самосознания и морального поведения ребенка; идентификации и обособления; влиянии эмоций, чувств детей на отношение к другим людям и моральное поведение ребёнка.

Разработка модели управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста будет обеспечивать создание условий для обеспечения позитивной социализации-индивидуализации детей раннего возраста в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и социальным миром.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ-ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Анализ процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации

Результаты теоретического анализа научной и методической литературы по проблеме управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации, позволили нам перейти ко второму этапу работы – экспериментальной работе по управлению процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 52 г. Белгорода и муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 23 г. Белгорода.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы является выявление особенностей процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Для достижения цели, были выделены следующие задачи констатирующего этапа экспериментальной работы:

1. Подобрать диагностический инструментарий для выявления особенностей процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста.

2. Разработать критерии и показатели оценки процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста.

3. Определить особенности социализации-индивидуализации и описать специфику данного процесса у детей раннего возраста.

На констатирующем этапе экспериментальной работы приняли участие 35 детей в возрасте 2,8-3 года. Список детей представлен в Приложении 1.

Для достижения цели констатирующего этапа экспериментальной работы и решения поставленных задач, мы выбрали и использовали следующие диагностические задания:

1. Беседа с ребенком № 1.

Цель: изучить первоначальные представления детей о моральных нормах и правилах.

2. Метод проблемных ситуаций.

Цель: оценить эмоциональное и практически-действенное отношение ребенка к сверстнику.

3. Наблюдение за поведением детей:

Цель: изучить типы и направленность поведения ребенка.

4. Беседа с ребенком № 2:

Цель: оценить уровень сформированности первоначальных представлений детей о своём физическом Я, индивидуальных качествах, возможностях, особенностях и т.д.

5. Наблюдение за ребенком № 2:

Цель: проанализировать проявление самостоятельности ребенка.

6. Наблюдение за ребенком № 3:

Цель: проанализировать проявление инициативности ребенка.

Описание диагностического инструментария представлено в Приложении 2.

При отборе диагностических заданий для проведения констатирующего этапа экспериментальной работы, мы опирались на исследования А.Н. Прониной (57).

Использование данного диагностического инструментария для выявления уровня социализации-индивидуализации детей раннего возраста позволило нам сделать следующие выводы.

1. Беседа с ребенком проводилась нами с целью выявления первоначальных представлений о моральных нормах и правилах. Детям, которые имели проблемы речевого уровня или отказывались отвечать на вопросы экспериментатора, мы предлагали набор картинок, отражающих суть вопроса беседы.

Обобщив ответы детей на вопросы беседы, мы представили их в Таблице 2.1. и на Рис. 2.1.

Таблица 2.1

Анализ уровня сформированности первоначальных представлений о моральных нормах и правилах у детей раннего возраста (по результатам диагностической беседы № 1)

Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
6	17,1	8	22,9	21	60

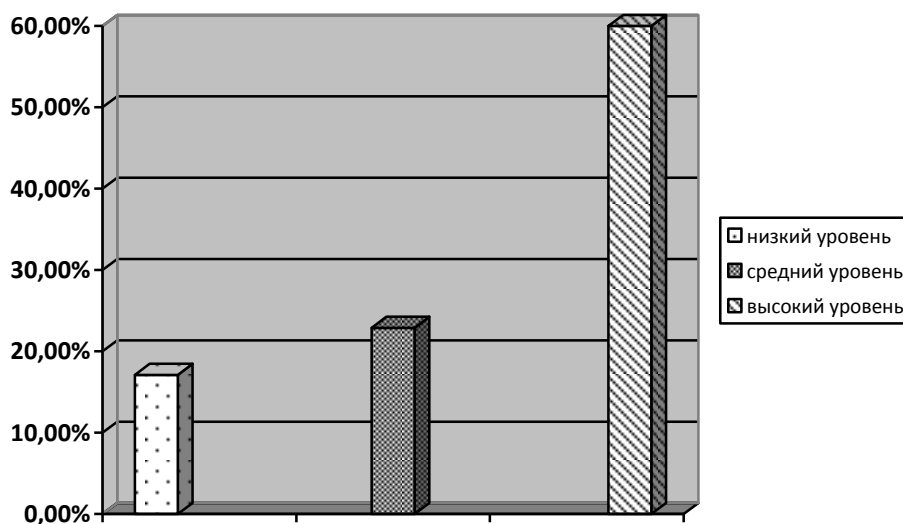


Рис. 2.1. Анализ уровня сформированности первоначальных представлений о моральных нормах и правилах у детей раннего возраста (по результатам диагностической беседы № 1)

Как видно из таблицы 2.1. и рис. 2.1, 60% детей продемонстрировали высокий уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах и правилах поведения. Дети на вопросы беседы давали полные ответы. 22,9% детей имеют средний уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах и правилах поведения. Дети не смогли на все вопросы беседы ответить полно, допускали некоторые неточности. У 17,1% детей выявлен низкий уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах и правилах поведения. При ответах на вопросы беседы, дети допускали значительные ошибки или вообще отказывались отвечать и выполнять задание.

Приведем примеры ответов детей на вопросы беседы.

На первый вопрос беседы 65,7% детей ответили «нельзя», Дети объясняли свой ответ следующими высказываниями – «игрушка чужая», «это плохо», «плакать будет». 28,6% детей также ответили, что отнимать игрушки у детей нельзя. Но объясняли свой ответ требованиями мамы, папы и других родственников и воспитателя: «мама говорит нельзя», «мама ругает».

Ответы детей на второй вопрос позволили нам отметить, что 51,4% детей ответили, что «драться нельзя». Дети объясняли это тем, что «плохо», «нельзя драться», «будет больно». 20% детей также указали, что драться это плохо, но уже объясняли это запретами и наказаниями со стороны взрослых и в первую очередь, мамы. По мнению 20% детей, «драться можно». Дети говорили – «сдачу», «меня первого». 8,5% детей не ответили на вопрос.

54,3% детей отрицали в своих ответах на третий вопрос злые поступки и злость. Они объясняли это, как «плохо», «плохие люди – злые», «Баба Яга – злая, плохая она». 28,6% детей также указывали на нежелательность злости и злых поступков и объясняли это страхом наказания – «мама ругает», «в углу буду стоять». 8,6% детей ответили на третий вопрос отрицательно, но объяснить и мотивировать свой ответ не смогли.

57,1% детей говорили о том, что надо помогать и детям, и взрослым. Дети объясняли – «это хорошо», «помочь надо». 34,3% детей говорили, что это хороший поступок и объясняли это, тем, что «мама говорит», «я маме помогаю».

57,1% детей отмечали, что смеяться нельзя, когда человеку плохо, он будет плакать. 34,3% детей сказали, что смеяться плохо, когда человек плачет, а когда нет – «можно» и еще дети отмечали, что смеяться можно над сверстниками.

60% детей при ответе на пятый вопрос считают, что обзывать – это плохо. 31,4% детей сказали, что взрослых нельзя обзывать и сверстников – «играть надо вместе».

На шестой вопрос «Как можно назвать человека, который помогает другим людям, делится игрушками?» 91,2% детей назвали такого человека «добрым», «хорошим».

2. Метод проблемных ситуаций.

Количественный анализ наблюдений за детьми представлен в Таблице 2.2.

Таблица 2.2

Результаты метода проблемных ситуаций

Показатели поведения	Количество детей	
	Число	В %
1. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника		
полное отсутствие интереса	5	14,3
беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника	7	7
периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника	13	37,1
пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника	10	28,6
2. Характер участия в действиях сверстника		
нет оценок	2	5,7
негативные оценки	0	0
демонстративные оценки	18	51,4
позитивные оценки	15	42,9
3. Характер и степень выраженности сопереживания		

сверстнику		
индифферентная	7	20
неадекватная реакция	5	14,3
частично адекватная реакция	23	65,7
адекватная реакция	0	0
4. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения		
отказ	7	20
провокационное поведение	23	65,7
прагматическая помощь	5	14,3
безусловная помощь	0	0

Приведем качественный анализ полученных результатов по методике проблемных ситуаций.

По первому показателю поведения «Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника»:

-14,3% детей продемонстрировали полное отсутствие интереса к действиям сверстника. Дети не обращали внимание не сверстника, занимались своими делами, смотрели по сторонам.

-20% детей бросали в сторону сверстника беглые заинтересованные взгляды.

-37,1% детей периодически пристально наблюдали за действиями сверстника, комментировали отдельные действия сверстника.

-28,6% детей пристально наблюдали за действиями сверстника и активно вмешивались в его действия.

Полученные результаты по первому показателю поведения, позволяют нам заключить, что у детей раннего возраста имеется интерес к сверстнику, потребность быть вовлеченным в действия сверстника.

По второму показателю «Характер участия в действиях сверстника»:

-5,7% детей не давали сверстнику никаких оценок.

-51,4% детей давали демонстративные оценки, т.е. сравнивали действия сверстника со своими и говорили, что «я лучше сделаю».

-42,9% детей давали сверстнику позитивные оценки, помогали сверстнику во время выполнения задания – «не так», «вот так», «получилось».

Результаты по второму показателю поведения позволяют отметить, что у детей имеет место положительная окраска эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.

По третьему показателю «Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику»:

-20% детей продемонстрировали безразличие как к положительным, так и отрицательным оценкам партнера со стороны взрослого.

-у 14,3% детей имела место неадекватная реакция. Дети демонстрировали безусловную поддержку порицания взрослого – «тебе ругают, ты не правильно делаешь».

-65,7% детей демонстрировали согласие как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого, т.е. имела место частично адекватная реакция.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам говорить об авторитете взрослого в глазах ребенка и отношение к сверстнику формируется, исходя из того, что думает о нем взрослый.

По четвертому показателю «Характер и степень проявления просоциальных форм поведения»:

-20% детей не поддавались ни на какие уговоры взрослого и не уступали сверстнику предметы. В данном случае дети были ориентированы на успешном выполнении задания их самих, а не сверстника.

-65,7% детей неохотно, но под давлением взрослого и сверстника уступали единичные предметы и детали. При обращении повторно, могли отказать сверстнику.

-14,3% детей помогали сверстнику только после того, как сами выполнили задание.

Таким образом, поведение детей имеет явно прагматическую направленность. Дети ориентированы в первую очередь на себе и своей

успешности, а потом – в случае положительного результата, готовы помочь сверстнику.

3. Наблюдение за поведением ребенка

Обобщив результаты наблюдения за детьми во время пребывания в дошкольной образовательной организации в течение четырех недель представлены в Таблице 2.3. и на Рис.2.2.

Таблица 2.3

Результаты наблюдения за поведением ребенка

Типы поведения	Количество детей	
	Число	В %
Асоциальное	6	17,1
Антисоциальное	9	25,7
Пассивно-социальное	12	34,3
Активно-социальное	8	22,9

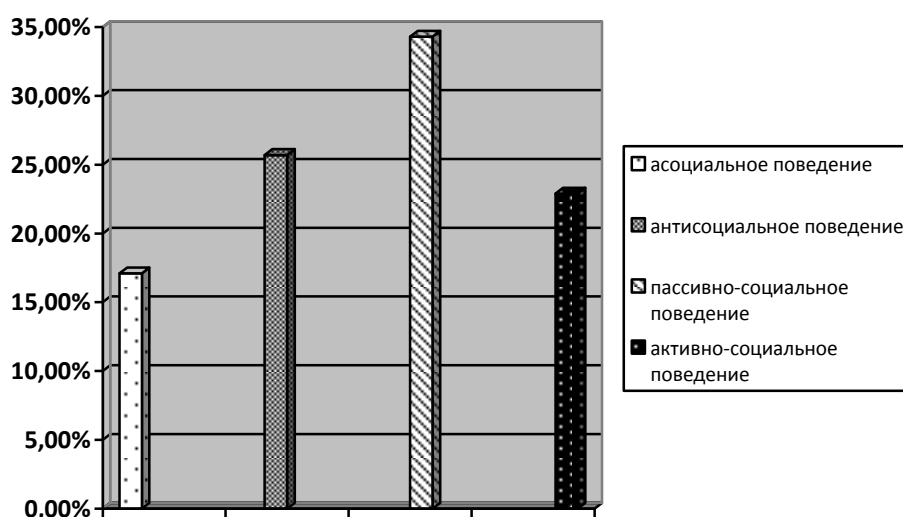


Рис. 2.2. Результаты наблюдения за поведением ребенка

Как видно из таблицы 2.3 и рис. 2.3, у 17,1% детей имеет место асоциальный тип поведения, у 25,7% - антисоциальный тип поведения, у 34,3% - пассивно-социальный тип поведения и у 22,9% - активно-социальный тип поведения.

Качественные результаты наблюдения позволили нам сделать следующие выводы:

-17,1% детей выявлен асоциальный тип поведения. Дети вступали во взаимодействие со сверстниками, соблюдали нормы и правила поведения, но в ситуации конфликта выходили из предметного или игрового взаимодействия, бросали в сверстника предметы или игрушки, пытались ударить его или, наоборот, плакали и убегали.

-антисоциальное поведение выявлено у 25,7% детей. У детей имело место расхождение реального и вербального поведения. В ходе беседы о моральных нормах и правилах поведения дети демонстрировали высокий и средний уровень сформированности, но в реальной ситуации взаимодействия со сверстниками нарушали их. Дети дразнили, обзывали сверстника, проявляли к нему безразличие; требовали и отбирали у сверстника предметы и игрушки. Объяснить причину своих поступков дети не могли. Говори – «он сам виноват», «он сам полез», «я хочу так», «они меня не принимают» и т.д.

-пассивно-социальный тип поведения выявлен у 34,3% детей. Дети во взаимодействии со сверстниками не проявляли активности и инициативу, пассивно присоединялись к действиям сверстника. Во взаимодействии с детьми дети уступали им, не проявляли негативных действий. Спокойно реагировали на конфликтные ситуации во взаимодействии, отходили в сторону или переходили в другие объединения сверстником, или начинали играть самостоятельно. Если ребенок сам был инициатором конфликта, то он осознавал это и старался разрешить проблему – «я не хотел», «возьми машинку», «давай играть вот в это».

Активно-социальный тип поведения выявлен у 22,9% детей. Дети были более активны в действиях и отношениях со сверстниками, активно включались в игры и деятельность сверстников. В процессе взаимодействия со сверстниками проявляли заинтересованность в совместной деятельности.

4. Беседа с ребенком № 2.

Обобщив результаты беседы по вопросам для выявления уровня сформированности первоначальных представлений ребенка о себе, своих

качествах, особенностях, способностях, мы представили их в Таблице 2.4 и на Рис.2.3.

Таблица 2.4

Анализ уровня сформированности первоначальных представлений у ребенка о себе, своих качествах, особенностях, способностях (по результатам диагностической беседы № 2)

Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
22	62,9	13	37,1	0	0

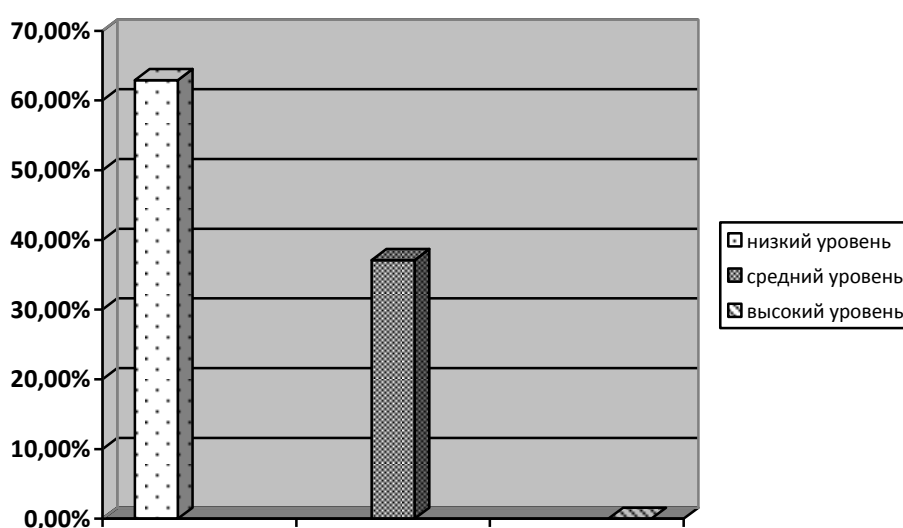


Рис. 2.3. Анализ уровня сформированности первоначальных представлений у ребенка о себе, своих качествах, особенностях, способностях (по результатам диагностической беседы № 2)

Таким образом, как видно из таблицы 2.5. и рис. 2.3, у детей преобладает низкий уровень сформированности первоначальных представлений о себе, своих качествах, особенностях способностях: 37,1% детей имеют средний уровень и 62,9% - низкий уровень.

Приведем качественный анализ ответов детей на вопросы беседы.

Анализ ответов на первый вопрос беседы показал, что дети, описывая себя, представляли Я-психическое и Я-социальное. Они называли себя девочкой или мальчиком, свое имя, красивыми, сильными и смелыми. Также в

описании присутствовали описание деталей одежды («красивое платье», «ботинки красивые») и предметов, которыми владеет ребенок («у меня телефон», «у меня робот», «у меня куклы»). Таким образом, дети делали попытки описать себя, отвечали на вопросы, но имели место неточности, отсутствовало описание Я-физического и отвлечение на несущественные детали, которые не характеризуют ребенка.

40% детей называли себя сильными (в основном мальчики), но объяснить почему, объяснить не смогли.

42,9% детей считают себя смелыми. На вопрос почему, дети отвечали – «не боюсь», «темноту не боюсь», «собак не боюсь», «мама говорит». Как показал анализ ответов детей, данное качество применяется только лишь в отношении себя.

45,7% детей смогли назвать себя добрыми, объясняя данное качество следующим образом – «игрушки даю», «не обижаю», «маму люблю», «мама говорит».

42,9% детей не считают себя злыми. Они говорили о том, что «не обижают», «маму и папу любят», «воспитательницу любят», «детей любят», «не дерутся».

На седьмой вопрос «Можешь ли ты обидеть человека, отнять игрушку у других детей» 45,7% детей ответили отрицательно. Ответы детей были не полными – «нет», «нельзя».

45,7% детей на восьмой вопрос беседы отвечали, что любят маму, папу, бабушку, брата, Машу и пр. Дети проявляют любовь следующим образом – «улыбаюсь», «целую», «обнимаю».

Большинство детей считают себя хорошими и объясняют это тем, что так говорят родители и воспитатели – «мама говорит», «не дерусь», «помогаю», «я красивая», «у меня много игрушек».

Говоря о том, что умеют делать, дети называли – «танцевать», «рисовать», «чистить зубы», «игрушки убирать», «играть», «все».

Обобщив результаты наблюдения за проявлением самостоятельности ребенка, мы представили их в Таблице 2.5. и на Рис.2.4.

Таблица 2.5

Анализ уровня сформированности самостоятельности у детей раннего возраста

Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
21	60	10	28,6	4	11,4

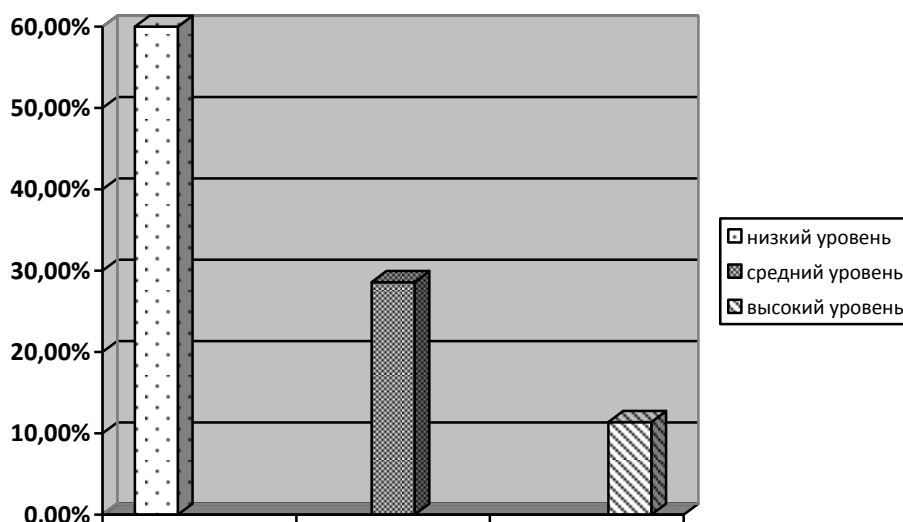


Рис. 2.4. Анализ уровня сформированности самостоятельности у детей раннего возраста

Таким образом, у 11,4% детей имеет место высокий уровень сформированности самостоятельности. Эти дети умеют самостоятельно найти себе занятие и выполнить его до конца, действуя преимущественно самостоятельно; положительно в процессе выполнения задания относятся к помощи взрослого и сверстника; без напоминания убирают за собой (игрушки, вещи).

28,6% детей продемонстрировали средний уровень сформированности самостоятельности. Наблюдения за детьми позволили нам отметить, что дети находили себе самостоятельно занятие, без указания взрослого убирали игрушки и вещи за собой. В самостоятельной а совместной деятельности детям требовалась помощь взрослого, в том числе выполнить порученное задание.

У 60% детей выявлен низкий уровень сформированности самостоятельности. Дети без помощи взрослого не находили себе занятие, не доводили начатое дело до конца.

Количественный анализ наблюдений за проявлением инициативности детей представлен в Таблице 2.6. и на Рис.2.5.

Таблица 2.6

Анализ уровня сформированности инициативности у детей раннего возраста

Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
20	57,1	10	28,6	5	14,3

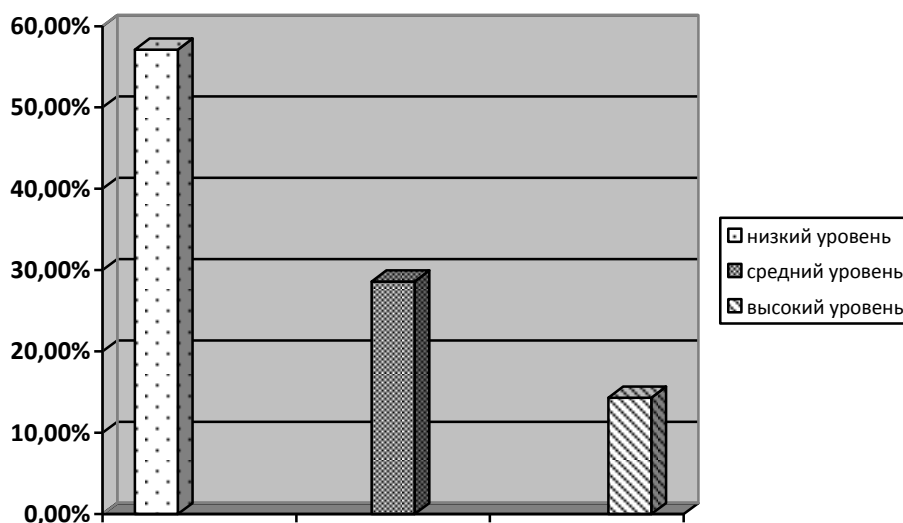


Рис. 2.3. Анализ уровня сформированности инициативности у детей раннего возраста

Качественный анализ наблюдений за проявлением инициативности показал, что 14,3% детей имеют высокий уровень сформированности инициативности. Дети принимали участие во всех делах, радовались от того, что находятся в центре внимания взрослого и сверстника. У большинства детей проявлялась потребность быть главным, так как они в совместной деятельности брали на себя главные роли и высказывали свою точку зрения.

28,6% детей показали средний уровень сформированности инициативности. По всем параметрам имело место «иногда».

У 57,1% детей – низкий уровень сформированности инициативности. Такие дети выступали участниками совместной деятельности, но никогда не брали на себя главные роли, не проявляли инициативу в совместной деятельности. Они занимали пассивную позицию.

Таким образом, можно отметить, что у обследованных нами детей раннего возраста процесс социализации-индивидуализации характеризуется нарушениями во всех компонентах социализации и индивидуализации, которые и деформируют целостность данного процесса: нарушение вербального и реального поведения, асоциальный и антисоциальный тип поведения, низкий уровень представления о себе, самостоятельности и инициативности.

2.2. Организационно-методический аспект управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы по изучению процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста ставят необходимость разработки организационно-методического аспекта совершенствования управления процессом социализации-индивидуализации детей в условиях дошкольной образовательной организации.

В нашем исследовании программа «Я и мир вокруг меня» является средством реализации разработанной модели управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

При разработке программы мы ориентировали на разработки К.Е. Панасенко, представленные в диссертационном исследовании «Особенности самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития» (53).

Цель программы: создание условий для обеспечения позитивной социализации-индивидуализации детей раннего возраста в соответствии с их

возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

В основу разработки программы были положены следующие методологические принципы:

1. Понимание детства как уникального самоценного периода в общем развитии человека. Полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение (амплификация) детского развития.

2. Возрастная адекватность дошкольного образования: соответствие условий, методов, требований возрасту и особенностям социально-личностного развития ребенка. Реализация Программы в формах, специфических для детей раннего возраста – игра, познавательная деятельность, творческая активность, общение и совместная деятельность с другими участниками образовательного процесса.

3. Организация образовательного процесса с учетом этнокультурной ситуации развития детей, на основе уважения к различным национальным культурам. Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

4. Учет индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющих особые условия получения им образования.

5. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений, при которой сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования; поддержка детской инициативы в различных видах деятельности.

6. Ориентация образования на развитие познавательных интересов и познавательных действий ребенка (17).

Структура программы.

Программа разработана с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и состоит из целевого, содержательного и организационного разделов.

Целевой раздел Программы включает в себя пояснительную записку, в которой даются цель, задачи и принципы реализации программы; методологическую основу; планируемые результаты освоения Программы.

В содержательном разделе Программы дается примерный план организации образовательного процесса по реализации цели и задач программы, описание образовательной деятельности.

В организационном разделе Программы представлена информация об организации и оснащении образовательной среды в дошкольной организации, о материально-техническом и информационно-методическом обеспечении программы.

В обобщенном виде содержание программы включает в себя:

1. Программные задачи, которые направлены на формирование у детей раннего возраста составляющих процессов социализации-индивидуализации:

- формирование понятия об образе Я: совокупности представлений о физическом, психическом и социальном Я, своих особенностях, возможностях и способностях;

- формирование умений применять индивидуальные особенности и возможности в различных видах детской деятельности;

- формирование совокупности представлений о социальных и моральных нормах и правилах, правилах поведения в социуме;

- формирование умений соблюдать социальные и моральные нормы и правила, а также правила поведения в различных видах совместной деятельности.

2. Содержание образовательного процесса, которое направлено на преодоление у ребенка проблем, недостатков в структуре социализации и индивидуализации (недостаток знаний о себе, негативное отношение к другим,

низкий уровень самостоятельности и инициативности), установление связи между уровнем социализации и индивидуализации.

Содержание Программы реализуется в ходе специально организованных подгрупповых видах детской деятельности, в ходе режимных моментов и самостоятельной деятельности детей.

Программа предполагает использование разнообразных форм организации образовательного процесса – беседы, чтение художественной литературы, анализ проблемных ситуаций, моделирование ситуаций, проекты, продуктивная деятельность, игры и игровые упражнения.

Образовательная деятельность по обеспечению позитивной социализации-индивидуализации у детей раннего возраста включает в себя подготовительный, основной и заключительный этап.

Основной задачей подготовительного этапа работы является формирование интереса у детей к проблеме, теме.

Основной этап направлен на отработку у детей составляющих процесса социализации и индивидуализации через анализ проблемных ситуаций и моделирование их, игровую деятельность.

Большое внимание на основном этапе уделяется работе с родителями (законными представителями) обучающихся. Родителям (законным представителям) предлагается выполнение заданий совместно с ребенком, что позволяет не только активизировать восприятие детей и расширить круг представлений о себе, социуме, социальных нормах и правилах поведения, но и обеспечивает эмоциональную включенность родителей в проблемы ребенка, субъект-субъектную позицию в их отношениях.

На заключительном этапе основной задачей является отработка у детей умений применять индивидуальные особенности и возможности в различных видах детской деятельности, умений соблюдать социальные и моральные нормы и правила, а также правила поведения в различных видах совместной деятельности. Для расширения путей применения личного опыта ребенка

используются различные формы совместной деятельности детей со сверстниками и взрослыми.

В процессе реализации программы дети у детей должны быть сформированы:

- первоначальные представления о моральных нормах и правилах поведения;

- умения проявлять, соблюдать в различных видах детской деятельности правила поведения, совершать социально значимые поступки;

- представления о себе, своих особенностях, способностях, возможностях, качествах;

- умения применять индивидуальные особенности и возможности в различных видах детской деятельности;

- умения соблюдать социальные и моральные нормы и правила, а также правила поведения в различных видах совместной деятельности.

Для успешной реализации Программы, кроме выбора содержания, форм и методов образовательной деятельности, необходимо создание социальной ситуации развития, соответствующей специфике детского возраста, что обеспечивается путем соблюдения следующих психолого-педагогических условий, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (83).

1. Обеспечение эмоционального благополучия через:

- непосредственное общение с каждым ребенком;

- уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

2. Поддержка индивидуальности и инициативы детей через:

- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;

- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);

3. Установление правил взаимодействия в разных ситуациях:

создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;

развитие коммуникативных способностей детей;

развитие умения детей работать в группе сверстников;

4. Построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (далее - зона ближайшего развития каждого ребенка), через:

- создание условий для овладения культурными средствами деятельности;
- организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;

- поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;

- оценку индивидуального развития детей;

5. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам социально-личностного развития ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования реализация Программы обеспечивается

руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками дошкольной организации. Квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» и требованиям Профессионального стандарта Педагога.

Приведем фрагмент Программы по содержанию работы по формированию у детей раннего возраста позитивной социализации-индивидуализации.

Тема «Мои чувства».

Цель: сформировать у детей знания о чувствах, умения выявлять, оценивать, описывать и выражать свои эмоции в зависимости от ситуации.

Содержание работы с детьми: Понятия «чувства и эмоции». Как я чувствую себя сегодня. От чего мне хорошо и от чего плохо. Какой я, когда грустный (веселый). Как мы узнаем, какое настроение у окружающих. Как бы моя мама рассказала обо мне.

Формы работы с детьми: беседа с детьми, анализ и моделирование проблемных ситуаций, чтение художественной литературы, игры и игровые упражнения, проектная деятельность «Мои чувства», совместная деятельность детей.

Формы работы с родителями: проект «Мой ребенок» (привычки, умения, предпочтения и т.п.). Назвать ребенка одним характеризующим его более всего словом, объяснить свой выбор.

Программа «Я и мир вокруг меня» представлена в Приложении 3.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое обоснование проблемы и данные экспериментального исследования по управлению процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации позволили нам сделать следующие выводы.

-понятие «социализация-индивидуализация» являются объектом исследования следующих областей научного знания – философии, социологии, психологии и педагогики и рассматривается как результат освоению личностью содержания социализации и индивидуализации, которые и позволяют ей понимать, осознавать и реализовывать себя как субъекта деятельности и общения;

-полноценное проживание ребенком периода раннего детства является значимым для дальнейшего психического здоровья и гармонического развития, так как в раннем возрасте закладываются основные качества личности ребенка, формируются представления об окружающей действительности, о самом себе, своих отношениях с окружающими;

-обеспечение процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста предполагает учет основных особенностей становления личности ребенка раннего возраста, его новообразования. Процесс социализации-индивидуализации в период раннего онтогенеза обнаруживается во взаимосвязи самосознания и морального поведения ребенка; идентификации и обособления; влиянии эмоций, чувств детей на отношение к другим людям и моральное поведение ребёнка;

-одним из условий, обеспечивающим процесс социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации, является модель управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста, которая представлена четырьмя взаимосвязанными блоками - целевой, методологический,

содержательный, результативный. Реализация данной модели в условиях дошкольной образовательной организации за счет обеспечения целостности социализации-индивидуализации позволит сформировать у ребенка первоначальные представления об индивидуальных особенностях и способностях и умения их реализовать в ходе решения социальных задач; умения давать оценку своим поступкам, поведению и пытаться оценить себя по ним; готовность проявлять самостоятельность, инициативность при реализации отношений, поведения; умения совершать нравственный выбор, ориентируясь на социально-нравственные нормы поведения;

-результаты констатирующего этапа экспериментальной работы по выявлению особенностей процесса социализации-индивидуализации у детей раннего возраста позволил нам отметить:

1) наличие расхождения между реальным и вербальным поведением детей. По результатам беседы у 60% детей выявлен высокий уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах и правилах поведения, однако результаты наблюдения за поведением детей позволили нам выявить, что в совместной деятельности дети нарушают эти нормы и правила. У детей выявлено асоциальное, антисоциальное и пассивно-социальное поведение, в которых дети демонстрируют нарушения – обзываются, дразнят, отбирают игрушки, демонстрируют агрессию по отношению к сверстнику;

2) в совместной деятельности у детей преобладает прагматическая направленность поведения. Они не ориентируются на сверстника в совместной деятельности, не помогают ему. Дети ориентированы на собственную деятельность и результат;

3) низкий уровень сформированности первоначальных представлений о себе (62,9%);

4) низкий уровень сформированности самостоятельности и инициативности (60% и 57,1% соответственно).

-выявленные особенности процесса социализации-индивидуализации детей раннего возраста обозначили необходимость разработки организационно-методического аспекта совершенствования управления процессом социализации-индивидуализации детей в условиях дошкольной образовательной организации;

-разработанная нами программа «Я и мир вокруг меня» является средством реализации разработанной модели управления процессом социализации-индивидуализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, В.В. Генезис отношений ребёнка в социальной психологии детства [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук:19.00.13/ В.В. Абраменкова. - М., 2000.- 420 с.
2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребёнка в мире [Текст] / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. - 2002. – No 1.-С. 3-15.
3. Ананьев Б. Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Ученые записки. Вып. IX. 2004
4. Анисимов С.Ф. Роль нравственного просвещения в духовном формировании личности. // М., 1981
5. Антонова Т.В. Общение детей в детском саду и семье // М., изд."Педагогика", 1990.
6. Апарина И.И. Детские проблемы Российской Федерации, на пороге третьего тысячелетия: краткий аналитический обзор. – М.:НТЦ Развитие, 2000.
7. Артамонова, Е.Р. Формирование социальной компетентности дошкольника: учебное пособие / Е.Р. Артамонова. - Владимир: ВГУ, «Калейдоскоп» 2007. - 83 с.
8. Баянова, Л.Ф. Генезис детских обобщений: структурно-диалектический подход: монография / Л.Ф. Баянова,
9. Л.Н. Литовченко. - Уфа: БИРО, 2001. - 115 с.
- 10.Белогорцева И.Е. Педагогические условия индивидуализации обучения в начальной школе (На материале изучения иностранного языка): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01.- Белгород, 2003.-202 с.
- 11.Белобрыкина, О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте [Текст]/О.А. Белобрыкина. - СПб.:Речь, 2006.-319 с.
- 12.Большой Российский энциклопедический словарь. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2005. - 1888с.
13. Беляев В.И. Моделирование в научных системах // Киев, 1996. - 42 с.

- 14.Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. (Электронная библиотека социологического факультета МГУ)
- 15.Берсенева, Т.П. Гармония человека и мира: сущностные характеристики и формы проявления [Текст]: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Т.П. Берсенева.- Омск, 2008. – 161с.
- 16.Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 44 с.
- 17.Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика [Текст]: учебное пособие для вузов / Л.Р.Болотина, Т.С. Комарова, СП. Баранов. - М.: Культура: Академический проект, 2005. - 238 с.
- 18.Бойцова, СВ. Социальное развитие ребёнка [Текст] / СВ. Бойцова, Ж.А. Захарова. - Кострома: Костромской гос. университет им. Н.А. Некрасова, 2007.- 43 с.
- 19.Бреслаев Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М., 2009.
20. Бунаков, Н.Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников»//Избр.пед.соч.,М.,1953, с.243)
- 21.Буре, Р.С. Воспитание у дошкольников социальных норм поведения в деятельности на занятиях. Социальное развитие ребенка: Спецкурс. / Под ред. О.Л. Зверевой. – М.: Айрис-Пресс, 2004.
22. Вальнер Н.А. автореферат диссертации по социологии, диссертация на тему: Социализация дошкольника в семье и образовательных учреждениях. М., 2006
- 23.Вахрушева Л.Н. Развитие мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей /Л.Н.Вахрушева.- М.: Форум,2009.-187 с.
24. Волохов А.В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики). Ярославль, 1999.

25. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004. – 224 с.
26. Голованова, Н.В. Социализация и воспитание ребёнка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- СПб.: Речь, 2004.- 272 с.
27. Давыдова О.И., Богославец Л.Г., Майер А.А. Работа с родителями в ДОУ/ М., 2005.
28. Давыдова Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей// Дошкольное воспитание. 2000. №2. С.44-49
29. Данилюк А. Я. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - М.: Просвещение, 2009. - 24 с. В.А.Зелянина автореферат диссертации по философии, диссертация на тему: Философский анализ проблемы социализации личности. М., 2007
30. Дмитриева С. Влияние социальных эмоций на развитие общения детей дошкольного возраста. М., 1997.
31. Зелянина В.А. Философский анализ проблемы социализации личности // Зелянина В.А. - Москва, - 2007. - 157с.
32. Иванова Н.В. Социальное развитие детей в ДОУ: Методическое пособие// М. Творческий центр, 2008.
33. Князева О.Л. Методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. М., 1999
34. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности Педагогика. 2013. № 5. С.51-56
35. Кожанова И.В. Сущность и структура этнокультурной социализации личности // Фундаментальные исследования. - 2013. - №8 (часть 5). - С.1193 - 1197.

36. Козлова С. А., Куликова Т. А. К 59 Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., исправ. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 416 с.
37. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003.
38. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России, 2002. - № 6.
39. Косникова Н. В., Лаптенко Т. С., Мусатова Н. А. Поисково-практическая активность детей раннего возраста, как фактор индивидуализации образования // Молодой ученый. — 2017. — №47.1. — С. 96-99.
40. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности : дис. . д-ра пед. наук / М.В. Крулехт. СПб., 1996. - 450 с.
41. Кудрявцева Е.А. Значение эмоционально-когнитивного опыта в процессе социализации личности дошкольника / Е.А. Кудрявцева // Детский сад от А до Я. - 2014. - № 6 (72). - С. 50-55
42. Кули Ч.Х. Социологическая теория и социальное исследование // М.: Директмедиа Паблишинг, 2007.
43. Левин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред/ В.А. Левин // Психологический журнал, 2000. - Т. 21, №4, с.79-88.
44. Мартиросян В. А. Проблема социализации детей дошкольного возраста [Текст] / В. А. Мартиросян, Т. И. Олешко // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 23 окт. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8). — С. 217–219. — ISSN 2411-8117.
45. Мельникова, Н.В. Мотивация детского поведения. Способы разрешения конфликтных ситуаций [Текст]: учеб. пособие для студентов факультета педагогики и психологии / Н.В. Мельникова, Т.В. Семёновских. - Шадринск, 2003. - 212с.

46. Мельникова, Н.В. Дошкольный возраст: о первоначальном формировании моральных представлений и норм [Текст] / Н.В. Мельникова // Дошкольное воспитание. - 2006, №10. - С.82-85.
47. Михайлова – Свирская Л. В. «Индивидуализация образования детей дошкольного возраста. Издательство Просвещение. М., 2015»
48. Михайленко Н.Я. Игра с правилами в дошкольном возрасте. 4-е изд. // Изд-во: Академический Проект, 2002. - 160 с.
49. Москаленко, В.В. Социализация личности (философский аспект) [Текст] / В.В. Москаленко. - Киев: Вища школа, 1996. - 198 с
50. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А.Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 200 с.
51. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М.: Академия, 2000. - 456 с.
52. Ожегов С.И. "Словарь русского языка" Изд. 6-е, стереотипное, 900 страниц, 52 872 слова. // Изд. "Советская энциклопедия", Москва, 1964.
53. Панасенко К.Е., Коптева О.Д. Самопрезентация дошкольников с нарушением речевого развития (знаково-символическое опосредование образа Я дошкольниками с нарушением речевого развития): Монография. – Белгород: ООО «ГиК», 2006. – 132 с.
54. Парыгин Б.Д. Социальная психология. - спб., 1999
55. Поддъяков, Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников [Текст] / Н.Н. Поддъяков // Психология дошкольника: хрестоматия для студ. сред. пед. учеб. завед.; сост. Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2000. - С.184-196.
56. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
57. Пронина, А.Н. Изучение взаимосвязей в структуре социализации-индивидуализации личности дошкольников [Текст] / А.Н. Пронина //

- Эффективные материалы V международной научно-практической конференции. - Т. 10. Педагогика. - С.25-30
- 58.Пронина А.Н. Социализация-индивидуализация детей старшего дошкольного возраста в образовательном процесс детского дома: Автореферат дисс. д-р пед. наук. – Елец, 2012. – 44 с.
59. Процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. [Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. - С.359].
- 60.«Развитие личности ребенка от года до трех. Издание третье»: Рама Паблишинг; Екатеринбург; 2014
- 61.Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма [Текст]: монография / Е. Н. Шиянов и др.- Ставрополь: СКСИ, 2007. - 487 с.
- 62.Редько, Л.Л. Социальные отношения и эмоциональный мир ребёнка [Текст] / Л.Л. Редько. - М.: Илекса, 2001. - 287 с.
63. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество. // Политиздат, 1984. С. 144.
64. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. // М., 1989. 328с.
- 65.Рубчевский, К.В. Социализация в современных условиях: социально-философский анализ [Текст]: дис. ... д-ра философ, наук: 09.00.11 / К.В. Рубчевский. - Красноярск, 2003. - 309 с.
66. Сайко Э.В. Социализация и индивидуализация как исторически опосредованные механизмы формирования субъектов исторического действия / [Э.В. Сайко](#) // Мир психологии : научно-методический журнал / Ред. [Д.И. Фельдштейн](#), [А.Г. Асмолов](#). – 1998. – №1 январь-март 1998. – С.102-114.
67. Синявская Е.В. Моделирование как метод научного познания. // М., изд. "Педагогика", 2015, 195 с.

- 68.Смирнов, Б.В. Социализация, образование, воспитание, формы взаимодействия [Текст]: монография / Б.В. Смирнов, Ю.А. Тюрина. - Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. - 135 с.
- 69.Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 158 с.
70. Солгалова Е. В. Роль детского сада в процессе социализации личности [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 122-124.
71. Солнцева О.В. Характеристика игры как инструментария оценки социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста. // М.: Проспект, 2016. - 260 с.
- 72.Солодянкина, О.В. Социальное развитие ребёнка дошкольного возраста [Текст]: методическое пособие // М.: АРКТИ, 2006. - 86 с.
- 73.Триандис, Г. Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007. – 384с.
74. Утробина, В.Г. Возрастные и индивидуальные особенности отношения дошкольников к сверстнику [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Г. Утробина. -М., 1995. - 165 с.
- 75.Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Возрастная психология. Детство, отрочество, юность: Хрестоматия / сост. и научн. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Изд-во Академия, 2007. – С. 188–195.
- 76.Хабермас, Ю. Понятие индивидуальности [Текст] / Ю. Хабермас // Вопросы философии. № 2. - 1989.
- 77.Холина, Н.А. Развитие у дошкольников морального выбора в условиях воображаемого действия [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Холина. - М., 2000. - 23 с

- 78.Хузиахметов, А. Социализация и индивидуализация личности школьника. Казань, 1998
- 79.Шагманова, Ф.Х. Формирование мировоззрения ребёнка в процессе социализации: социально-философский анализ [Текст]: дис. ... канд.философ, наук: 09.00.11 / Ф.Х. Шагманова. - Уфа, 2001. - 144 с.
- 80.Шакуров, Р.Х. О детском самолюбии [Текст] / Р.Х. Шакуров // Психология дошкольника: хрестоматия для студ. сред.пед. учеб. завед.; сост. Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2000. - С.223-228.
81. Щетинина А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: Учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
82. Якобсон, С.Г. Программа морального воспитания детей 2-4 лет [Текст] // С. Чернавина // Дошкольное воспитание. 2000, №9. - С.49-58.
- 83.Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки.- М.:ТЦ Сфера, 2015.-96с.